

Geißler, Gert

## **Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 659-673*



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Gert: Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 659-673 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70005 - DOI: 10.25656/01:7000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70005>

<https://doi.org/10.25656/01:7000>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

## *Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule*

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF  
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS  
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE  
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ  
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM  
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen

## *Diskussion: Umwelterziehung*

- 611 FRITZ REHEIS  
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN  
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

## *Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem*

- 639 PETER DREWEK  
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.  
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER  
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,  
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

### *Besprechungen*

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG  
*Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr* (Hrsg.): Zwischen System und  
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR  
*Harm Paschen*: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer  
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS  
*Gerhard de Haan*: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen  
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Arno Combe/Werner Helsper* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.  
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Silvia-Iris Lübke*: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der  
Laborschule

### *Dokumentation*

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

# Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips

*Bemerkungen, veranlaßt durch einen Analyseversuch  
von Gerhart Neuner*

## 1. Analyserichtung

Darstellungen zur Geschichte des DDR-Bildungswesens verlieren ohne das Eindringen in die interne Diskussion über dieses System an Prägnanz und Erklärungskraft. Die DDR-Schulpolitik konnte, obwohl sie sich selbst zur „Wissenschaft“ erklärte, ohne die ideologisch zwar gleichgerichtete, aber über spezifisches Wissen verfügende pädagogische Schulwissenschaft nicht auskommen. Die in der DDR macht- und personalpolitisch gesicherte, auf dem Konsens der Herrschenden ruhende Einheit von Politik, Ideologie und Pädagogik vermochte Dissens so nicht auszuschließen. Zwar waren die pädagogisch Sachkundigen gehorsam, wenn sie gefragt wurden – ungefragter Rat war äußerst selten –, sie mühten sich aber doch hier und da, mitunter hartnäckig, ihre in dieser oder jener Frage besondere Sichtweise zu vertreten. Die Belege für entsprechende Unstimmigkeiten, die sich in den fünfziger, teils auch in den sechziger Jahren, dann wieder am Ende der achtziger Jahre vermehrt finden, sind zwar nicht erdrückend, jedoch unübersehbar. Wenn sich in diesem Zusammenhang und, auf die Geschichte des DDR-Bildungswesens ausgreifend, GERHART NEUNER, der ehemals – oder immer noch – ranghöchste, jüngst auch mit einem Lebensrückblick hervorgetretene (NEUNER 1996) Repräsentant von Pädagogik in der DDR, in der „Zeitschrift für Pädagogik“ als „Insider“ zu Wort meldet (NEUNER 1997), wird das kritische Interesse Fakten aufzunehmen, aber die eröffnete Innenansicht auch an Fakten zu prüfen haben.

Die pädagogische Wissenschaft in der DDR hatte den nie angezweiferten „verantwortungsvollen Auftrag, die Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaates verwirklichen zu helfen“ (Kleine Pädagogische Enzyklopädie 1960, S. 329). Auf bei diesem Zubringerdienst entstandene Spannungen zwischen Politik und Pädagogik – oder zwischen manchen Politikern und manchen Pädagogen – ist mehrfach, jüngst, was den früheren Akademiepräsidenten angeht, anhand der Kontroverse zwischen NEUNER und MANNSCHATZ 1982 hingewiesen worden. Ausgehend von einem „gesteigerten Selbstbewußtsein der Pädagogen“, habe NEUNER in dieser Kontroverse „mit seiner Ministerin“ gegen „das Primat der Politik des ZK und des Politbüros“ argumentiert (ECKARDT 1996, S. 288).<sup>1</sup> Die

1 Daß ECKARDTS Text die extraordinary Position NEUNERS im erziehungswissenschaftlichen Institutionengefüge bis auf das Jahr 1948 zurückverlegt (ECKARDT 1996, S. 279), als der DPZI-Direktor (1963) und spätere APW-Präsident (1970) noch als Neulehrer in der Altmark wirkte, darf als ein Mangel der Satzkorrektur begriffen werden.

damit vorgenommene Zuordnung der Volksbildungsministerin MARGOT HONEKER wirft zwar Fragen auf; sie verweist jedoch auf das für die siebziger und insbesondere die achtziger Jahre bereits festgestellte bildungspolitische Eigengewicht, auf eine gewisse Verselbständigung der DDR-Volksbildungsadministration nicht gegenüber den Zielen der SED, wohl aber doch gegenüber dem auf das Volksbildungswesen ausgreifenden Strang des SED-Parteiparats (GEISLER 1995, 1997; GEISLER/WIEGMANN 1996, S. 152 ff.). Mit diesen eigengewichtigen Machtambitionen, indem das Ministerium auf die schulpolitische, die ministeriell geführte Pädagogik auf die schulpädagogische Führung rekurrierte, war auch die Ausprägung unterschiedlicher Konzepte<sup>2</sup> möglich geworden.

NEUNER selbst beschreibt am Beispiel der Diskussion um Einheitlichkeit und Differenzierung entsprechende Diskrepanzen nun dergestalt, daß die Akademie-Pädagogik in der DDR in das weiche Licht von – vornehmlich internen – Bemühungen um Differenzierung und Spezialisierung der Schulbildung getückt wird, während auf der Schattenseite dogmatische Bildungspolitik gegen den pädagogischen Rat zu Gleichmacherei und Indoktrination zwingt. Diese Betrachtungsweise ist durch persönliches Involviertsein sicher überzeichnet, aber historisch nicht gehaltlos. Zumindest wird dem Leser deutlich, daß den ideologisierten Pädagogen in den verschiedenen Wissenschaftseinrichtungen der mit der Einheitsschule gegebene Systemzwang zu innerer und äußerer Differenzierung wichtiger war als den Bildungsideologen in der Partei- und Staatsführung. Dabei war der machtpolitisch instinktsicheren Ministerin für Volksbildung der Gedanke, eine „sozialistische Elite“ herauszubilden, keineswegs fremd. Solches jedoch sollte nur bei unbedingtem Erhalt der Systemeinheitlichkeit geschehen, denn eine zunehmend differente Schule hätte die erreichte Kontrollier- und Verfügbarkeit dieses Machtinstruments tendenziell möglicherweise beeinträchtigen können. Aus seiner Perspektive kann NEUNER gut bestätigen, daß die mit der konsequenten Realisierung des Einheitsprinzips zunehmende Spannung zwischen Gleichheit und Exzellenz dennoch immer neue Wege von Eliteselektion (DÖBERT 1994; ZYMEK 1997, S. 34) anzulegen zwang, da Einheitsschulsysteme „stärker als gegliederte Schulsysteme auf separate, spezielle Maßnahmen zur Begabungsförderung und Begabtenauslese angewiesen“ (SCHREIER 1990, S. 259) sind. Daß es entsprechende Konflikte gab und in ihnen die Pädagogen mit ihren einheitswidrigen, politisch und ideologisch gelegentlich inkriminierten Differenzierungsvorschlägen weitgehend unterlagen, kann inzwischen als gesichertes Wissen gelten (TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996, S. 69).

NEUNERS über die Darstellung intensiver Kontroversen hinausgreifendes Hauptanliegen ist es freilich, auf spezifische, mit der Wiedereinführung des gegliederten Schulwesens ignorierte DDR-Erfahrungen hinzuweisen. Er möchte –

2 SCHREIER spricht hinsichtlich der Begabungsförderung von „zwei Modellen“ und von dem „widerspruchsvollen Verhältnis zwischen egalitären gesellschaftspolitischen Zielsetzungen auf der einen, den vom Wissenschaftsapparat definierten Leistungs- und von Führungsgruppen der Wirtschaft geforderten Effizienzkriterien auf der anderen Seite“ (SCHREIER 1990, S. 552). In einer 1984 für die Außendarstellung verfaßten DDR-Broschüre wird dieses Verhältnis auf den Nenner gebracht, es gehe „einerseits darum, alle Heranwachsenden ‚immer gleicher‘ zu machen, indem jeder eine grundlegende Allgemeinbildung erhält, und sie andererseits ‚immer unterschiedlicher‘ werden zu lassen, also durch spezielle Bildung die unverwechselbare Individualität jeder Persönlichkeit ausprägen zu helfen“ (Volksbildung ... 1984, S. 6).

eigentlich im Rahmen einer verspäteten Konvergenztheorie – insbesondere zur Analyse jener Erfahrungen beitragen, die aus seiner Sicht „der Versuch einer konsequenten Realisierung des Einheitsprinzips“ im DDR-Bildungswesen bereithalten würde. Der Frage, inwieweit dem DDR-Bildungswesen, insbesondere der Schule in der DDR, ein solcher in der Tradition der Einheitsschulidee stehender Versuch eigen war und welche „Erfahrungen“ er bereithält, soll im folgenden nachgegangen werden.

## 2. Befürchtungen

Daß die Einheitsschule „nicht eine Schulbank, ein Schulbuch, ein Schulziel für alle“, sondern lediglich „eine in sich verbundene Vielheit von Schulen“ sein wolle (Die deutsche Einheitsschule 1916, S. 36), war schon 1916, noch vor aller Realität deutscher Einheitsschule, JOHANNES TEWS argwöhnenden Skeptikern zu versichern genötigt gewesen. In allen Fragen der Realisierung des Prinzips tendierten die später in die SBZ/DDR zur Herrschaft gelangten Gesellschaftsplaner jedoch gerade in die befürchtete und abgewiesene Richtung, bis ungeachtet aller Differenzierungsbemühungen bald die Instrumentalisierung der Schule im Sinne politischer und geistiger Ausrichtung offenkundig war. Das Einheitsschulverständnis in der Pädagogik der DDR war von daher mit der Tradition, die NEUNER reklamiert, immer weniger verbunden.

Diese Entwicklung spiegeln in gewisser Weise auch die Begriffsbestimmungen wider, die der „Einheitsschule“ in pädagogischen Lexika der DDR gegeben wurden. Im Jahre 1963 wurde noch konstatiert, daß „in der sozialistischen Schule der Deutschen Demokratischen Republik, die grundsätzlich allen Kindern des Volkes eine zehnjährige Schulbildung“ sichere, das „Prinzip der Einheitsschule folgerichtig fortentwickelt und damit eine jahrhundertealte bürgerlich-demokratische Forderung verwirklicht“ worden sei. Die Einheitsschule – als bürgerlich-demokratische Forderung – praktisch durchzusetzen sei in Westdeutschland „eine der vordringlichsten schulpolitischen Aufgaben der fortschrittlichen Lehrer“ (GÜNTHER 1963, S. 215). In der Betrachtung des Problems aus dem Jahre 1987 war die Einheitsschulidee demgegenüber nunmehr „nur unter sozialistischen Verhältnissen“ voll zu realisieren, während sie in kapitalistischen Staaten nie voll verwirklicht worden sei, selbst dann nicht, wenn sie sich in ihrer bürgerlich-demokratischen Fassung „nur auf die organisatorische Einheit“ des Bildungssystems und „die formale Chancengleichheit für alle Kinder“ richte. Unter sozialistischen Verhältnissen bedeute Einheitsschule mehr, nämlich auch, daß die Bildungswege „nach gleichen ideologischen und inhaltlichen Prinzipien konzipiert sind“ (Pädagogisches Wörterbuch 1987, S. 93). Schule war, den realen Verhältnissen nun auch definitorisch folgend, untrennbar an die Ideologie und die Wissensbestände eines Weltanschauungsstaates gebunden, in dem die politischen Freiheitsrechte nicht bestanden und der edukativ weit über das hinausging, was die nichtkommunistischen Anhänger der Einheitsschule unter Achtung von Toleranzgeboten zur Stiftung einer national, staatsbürgerlich, sozial oder auch christlich-kulturell geprägten Bildungseinheit für vertretbar gehalten hatten. Es gab nun ein Schulziel, ein Schulbuch – und auch eine einheitliche Schulmöblierung, während die Idee zu einer einheitlichen Schulkleidung

(GEISLER 1996, S. 219 f.), anderswo in teilweise wieder anderen Verhältnissen praktiziert, dann doch aufgegeben wurde.

Diese „konsequente“, das Organisatorische und Formale weit übersteigende Realisierung eines nun keinesfalls nur strukturell begriffenen Einheitsprinzips im Bildungswesen der DDR lieferte zu Befürchtungen, die die Gegner des Prinzips im Laufe der Geschichte zu verbreiten gewußt hatten, erdrückend neue Gründe. Die Jahres- und Zeitenwende 1989/90 brachte dann späte Eingeständnisse von DDR-Pädagogen. Es wurde die Abkehr von Konzeptionen verlangt, „nach denen der Bürger dem Staat gehört und im Selbstverständnis dieses Staates im Sinne eines einheitlichen, ideologiezentrierten, weltanschaulich vereinsseitigten, wirklichkeitsfremden Persönlichkeitsideals beeinflusst wurde, in denen Bildungs- und Erziehungsziele aus einer vorgegebenen Gesellschaftskonzeption deterministisch abgeleitet wurden“ (FUCHS/REUTER 1995, S. 129). Durch Bildung und Erziehung war der einzelne zur Erfüllung des DDR-Staatswohls beschlagnahmt und ihm ein damit nicht interessengleiches individuelles Wohl schon als Denkmöglichkeit möglichst verwehrt worden. Was zum Kindeswohl geschah – isoliert gesehen war es nicht wenig –, geschah für das Staatswohl. Der Versuch, positive Erfahrungsstränge aus dieser insgesamt negativen historischen Erfahrungsmasse zu filetieren, verspricht nicht, ertragreich zu sein. Im folgenden soll an die gesellschaftspolitische Dimension des Einheitsprinzips im DDR-Bildungswesen nochmals erinnert werden.

### 3. Erinnerung

Unter Bezug auf die Einheitsschulidee hatten sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, spätestens mit der Diskussion zu Beginn der Weimarer Republik, Bemühungen um soziale Demokratisierung der Bildung verstärkt. Die Anhänger der Idee sahen in der nach ökonomischen und sozialen Rücksichten gegebenen Differenzierung der öffentlichen Schule, die gleiches Erziehungsrecht nicht bot, eine Verletzung rechts- und kulturstaatlicher Prinzipien. Nachdem ihre Bemühungen dadurch eine Realität gewonnen hatten, daß seit 1920 im Deutschen Reich eine einheitliche vierjährige Grundschule<sup>3</sup> durchgesetzt werden konnte, begann nach Kriegsende in der Sowjetischen Besatzungszone ein strukturell weit eingreifenderer Reformversuch. Er stand proklamatorisch und weitgehend auch personell noch in der Kontinuität von Überlegungen aus der Weimarer Zeit, und er schien den an diese Zeit gebundenen Vertretern der Volksschullehrerschaft nun „die Erfüllung einer über hundert Jahre alten Forderung sowohl

3 Das Reichsgrundschulgesetz von 1920 stellt sich eher als Trendwende und Rückstandsminde- rung, weniger schon als „entscheidender Schritt zur Demokratisierung“ des deutschen Bil- dungswesens dar, wenn man bedenkt, daß es im wesentlichen eine Reaktion auf die Vertiefung von sozialer Spaltung im Bildungswesen auf die seit Ausgang des 19. Jahrhunderts vornehmlich in Norddeutschland um sich greifende Gründung von ständischen „Vorschulen“ war. Daß deut- sches Schrittmäß in der Frage der Schulreform nicht besonders ausgreifend war, wird für diese Zeit schon mit einem Blick auf Nachbarländer deutlich. Eine einheitliche vierjährige Volks- schule ohne konfessionelle Trennung war beispielsweise in Österreich schon seit dem Reichs- volksschulgesetz von 1869 normiert. In den Kantonen der Schweiz umfaßte die einheitliche Volksschule zwischen 9 und 7 Schuljahre, in Schweden 4 Jahre.

der besten Pädagogen wie aller namhaften Demokraten“ zu bringen. Jetzt müsse „die nie wiederkehrende Gelegenheit“ benützt werden, „dem deutschen Volk die verheißene Einheitsschule zu geben“ (GEISLER 1996, S. 59).

Auf solche Resonanz hoffend, hatte die KPD-Führung noch im Moskauer Exil im Frühjahr 1945 über die Grundstruktur des künftigen Bildungswesens bereits befunden. Als Ziel war eine zwölfjährige<sup>4</sup> allgemeinbildende Einheitsschule mit acht-, schließlich neunjährigem Pflichtbesuch bestimmt (Materialien 1970, S. 177). Die vorgesehene Veränderung des politischen und sozialen Charakters der Schule sollte an die allgemeine Schulpflicht<sup>5</sup> und Gegebenheiten des deutschen Schulsystems, das „auf eine nicht unwesentliche Tradition“ zurückblicke, anschließen. In den ersten für alle gemeinsamen vier Klassen der Volksschule wurde der Anknüpfungspunkt für die künftige einheitliche „Unterstufe“ gesehen. Die vier oberen Klassen der bestehenden Volksschule boten sich an, die künftige, systematisch mit „Lehrstoff“ – das bedeutete insbesondere die Aufnahme einer lebenden Fremdsprache und einen weitergeführten mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht – aufzufüllende „Mittelstufe“ zu entwickeln, und die vier bzw. drei Oberklassen der (1938) zur „Oberschule“ vereinheitlichten Höheren Schule stellten sich den kommunistischen Exilplanern als Ausgangspunkt für die künftige Oberstufe dar<sup>6</sup>. Mit der Einheitsschule erhalte das deutsche Volk „in einer Lage, in der wir ihm herzlich wenig zu geben haben, sofort etwas Handgreifliches und Lebenswichtiges: eine von keiner Klassenzugehörigkeit mehr eingeschränkte obligatorische Bildung, die zum Besuch des Technikums berechtigt, und die Möglichkeit, eine Bildung zu erwerben, die zum Besuch der Hochschule berechtigt“.<sup>7</sup>

Mit dem intern mehrfach verhandelten (GEISLER/WIEGMANN 1995, S. 213 ff.) „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 wurde zur „Einheitsschule“ ein für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem<sup>8</sup> erklärt. Es fand Gestalt in einer gemeinsamen acht-

4 Die Verkürzung der Schulzeit für die Lernenden an Höheren Schulen von 13 auf 12 Jahre war Ende der dreißiger Jahre vom Reichserziehungsministerium zuerst für die Jungen, dann für die Mädchen eingeführt worden.

5 Diese wurde nach 1933 unter Aufhebung der Bekenntnisschulen und bei fast vollständiger Verstaatlichung des Privatschulsektors vollzogen. Ganz offensichtlich sollte dieser in der Weimarer Republik angebahnte, dann kaum noch fortgeführte Ausbau des staatlichen Schulzwangs, der sich gegen die Interessen kirchlich gebundener und finanziell bessergestellter Eltern richtete, bekräftigt und für die gesellschaftspolitische Umformung eingesetzt werden.

6 SAPMO-Arch., ZPA, NY 4036, Zur Schaffung eines neuen deutschen Schulwesens. Vortrag von LOTHAR BOLZ, Bl. 48–50.

7 Ebd., Bl. 49.

8 Daß der alltagssprachlich leicht irreführende, immer wieder erklärungsbedürftige Begriff „Einheitsschule“ nicht eine Schulform, sondern ein Schulsystem bezeichnen sollte, mußte aus deutscher Begriffsgeschichte gegen das andersgeartete Verständnis der maßgeblichen sowjetischen Bildungsoffiziere 1946 in der Diskussion um den Text des Schulgesetzes dargelegt werden (GEISLER 1996, S. 74 f.). Zu Beginn der fünfziger Jahre hatte vor allem der maßgebliche Schulfunktionär HANS SIEBERT gefordert, „den Begriff Einheitsschule durch Deutsche Demokratische Schule zu ersetzen und das gegenwärtige Schulsystem zu überprüfen“ (DIPF/BBF-Arch. – Nachlaß SIEBERT 279, SIEBERT, über ZAISSER, an ULBRICHT, 17. Juli 1950). Es sei ein Schulsystem zu schaffen, „das den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedürfnissen zur Erfüllung unserer Wirtschaftspläne und des Aufbaus des staatlichen und kulturellen Lebens“ entspreche. In den amtlichen staatlichen und den parteioffiziellen Texten wurde der Begriff „Einheitsschule“ in der Folge nicht verwendet.



jährigen Grundschule<sup>9</sup>, an die eine vierjährige Oberschule mit drei Spezialisierungszweigen, die dreijährige Berufsschule sowie Fachschulen anschlossen. Der Zugang zur Hochschule konnte über die Oberschule, aber auch über die Fachschulen, Abendschulen und Sonderkurse bei den Volkshochschulen erfolgen. Die traditionelle vertikale Gliederung des deutschen Schulwesens und ihr Prinzip, wonach nur eine konsequente, möglichst früh einsetzende höhere Bildung den Weg zur Hochschule erschließen sollte, war damit aufgehoben. Der sich in verschiedene Schularten ausdrückende qualitative Unterschied der Bildung sollte nicht mehr fortgeschrieben und die nachwachsende Generation nicht mehr nach Maßgabe vermeintlich feststehender Begabung für künftige Berufung geschieden werden.

Einheitsschule war aus der Sicht von Bildungspolitik und Pädagogik in der DDR zu keiner Zeit als ein von der Gesellschaftsgestaltung isolierbares Formprinzip von Schule verstanden, sondern „für den Kampf um die Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten und die Einheitlichkeit im Bildungswesen“ war „die Umwälzung aller gesellschaftlichen Verhältnisse, die Beseitigung der Ausbeuterordnung und der Übergang zum Aufbau des Sozialismus“ für notwendig befunden (Einheitlichkeit ... 1973, S. 36). Die Einheitsschulidee war so mit der Entwicklung des Bildungswesens, des politischen Systems und seiner Herrschaftsansprüche in der DDR an weitere Bestimmungen gebunden. Diese speisten sich teilweise weiterhin aus dem gesellschaftspolitisch intendierten Ideenvorrat der Reformtradition, zunehmend aber aus DDR-systemeigenen gesellschaftlichen Gesamtprinzipien, die spezifische Schulprinzipien hervortrieben. Zwischen der demokratischen schulischen Ausgangsidee und der diktatorischen gesellschaftlichen Gesamtidee entstand ein Zusammenhang, in dem die Ausgangsidee machtpolitisch verfremdet und verkehrt, soziale Hierarchien gebrochen und neu hergestellt wurden, indem Aufstiegschancen an soziale, ausgetauschte Herkunftsprivilegien geknüpft blieben. Die über fast ein Jahrhundert im sozialistischen und liberaldemokratischen politischen Lager gewachsene und diskutierte Einheitsschulidee – vom Nationalsozialismus bei grundsätzlicher Geringschätzung schulischen Lernens eher zurückhaltend, nur weltanschaulich-erzieherisch beansprucht, strukturell und administrativ lediglich partiell aufgenommen – erfuhr damit eine neue Bestimmung. Trotz mancher sozialer und fachlicher Leistung der Schule in der DDR erlebte mit ihr der Obrigkeitsstaat des 19. Jahrhunderts eine traurige Renaissance, die diesen an autoritärer Perfektion und Gesinnungsdruck weit übertraf (GEISLER 1990, S. 259).

9 Eine achtjährige allgemeine Grundschule mit anschließender vierjähriger „Pflichtoberschule“ (Berufsschule, Fortbildungsschule, wissenschaftliche Oberschule) war in der Weimarer Zeit von der „Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer“ vertreten worden („Entwurf eines Schulprogramms der Sozialdemokratischen Partei“ (1924). In: Dokumente ... 1985, S. 251). In der Nationalversammlung hatte im Frühjahr 1920 die Unabhängige Sozialdemokratische Partei (USDP) die achtjährige Grundschule gefordert (BECKER/KLUCHERT 1993, S. 446) und an dieser Forderung weiterhin festgehalten. Die SPD hatte eine Grundschule vertreten, die „mindestens sechs, möglichst aber acht Jahre umfassen sollte“ (Vereinigte Sozialdemokratische Partei. Heidelberger Programm (1925). In: MICHAEL/SCHOPP 1993, S. 270). In Österreich strebten die Reformen um OTTO GLÖCKEL in Wien eine acht Klassenstufen umfassende, ab Klasse 7 differenzierte Allgemeine Mittelschule an, auf der eine vierklassige Oberschule mit vier Zweigen (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, Deutsche Oberschule) aufbauen sollte.

#### 4. Konsequenzen

Die Strukturentscheidung für eine allen Schulpflichtigen gemeinsame acht-, später zehnjährige Schule war an das bereits 1945 unter sowjetischen Besatzungsbedingungen ergangene Verbot der Neuzulassung von Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft gebunden. Das staatliche Aufsichtsrecht bezüglich des Schulwesens, die in der Weimarer Zeit mit unterschiedlicher Ausformung und Intention insbesondere von Kommunisten, Sozialdemokraten und sonstigen Sozialisten, aber auch den liberalen Parteien vertretene Schulhoheit des Staates, wurde so zum uneingeschränkten staatlichen Schul- und Erziehungsmonopol. Die Trennung von Schule und Kirche war eine politisch tradierte, geläufige und in anderen Staaten seit langem unter den verschiedensten Umständen praktizierte Forderung. Sie erhielt in der DDR jedoch eine Prägung, die christliche Erziehung an den Rand der Gesellschaft drängte und sich mit der Verhinderung jeder privaten Initiative im Bildungssektor verband. Schule und Kirche wurden bis hin zu einem de facto bestehenden, von der Volksbildungsadministration bedingungslos durchgesetzten staatlichen Kontaktverbot getrennt. Lediglich im Bereich der Vorschulerziehung, der Jugendfürsorge, der Sonderpädagogik und entsprechender Ausbildungsstätten blieb das Prinzip rigoroser Staatlichkeit des Bildungswesens durch die Fortexistenz kirchlicher Erziehungseinrichtungen restständig durchbrochen. Im Anschluß an die „Gemeinschaftsschule“ der NS-Zeit und an frühere Beseitigung von Konfessionalität im weiterführenden Bildungswesen schied jeder Rest von konfessioneller Trennung und von kirchlichen Aufsichtsrechten aus dem Bildungswesen aus, ohne daß diese Vereinheitlichung jedoch – wie sich zeigen sollte – zu einer weltanschaulich neutralen Gemeinschaftsschule für alle führte. In einer längeren Konfliktgeschichte, bei bleibenden Spannungen und mit unterschiedlicher Verordnungspraxis (GEISSLER 1996, S. 425 ff.) wurde der Religionsunterricht, der – nicht mehr ordentliches Lehrfach der Schule, sondern nunmehr als rein kirchliche Lehrveranstaltung behandelt – im Auftrag der Kirchengemeinschaften von Pfarrern oder von kirchlich beauftragten Lehrern nach Gesetzeslage und bisheriger Gepflogenheit in den Räumen der Schule erteilt werden durfte, zunehmend überhaupt aus der Staatsschule verdrängt. Bedingt durch die staatlichen Restriktionen, auch durch den Rückgang der Konfirmandenzahlen, entschloß sich die Kirche, ihn als „Christenlehre“ schließlich ausnahmslos in eigenen Räumen durchzuführen.

Ein Ersterziehungsrecht der Eltern war nicht fixiert, vielmehr war den Eltern vornehmlich das Recht und die Pflicht zugemessen, ihre Kinder zu staatsbewußten Bürgern zu erziehen, zu „gesunden, geistig und moralisch hochstehenden sozialistischen Persönlichkeiten ... , die die gesellschaftliche Entwicklung bewußt mitgestalten“ (Pädagogisches Wörterbuch 1987, S. 130). „Haus und Schule im treuen Verein“ zu binden war ein altes schulisches Verlangen, nun aber stand es unter Konditionen, mit denen die Eltern selbst und stärker als je über die Schulzeit hinausgreifenden Erziehungsambitionen des Staates – dazu die gesellschaftlichen Organisationen und der SED als Staatspartei – unterzogen waren. Im Sinne der Verwirklichung eines einheitlichen, für alle verbindlichen gesellschaftlichen Erziehungsziels wurde auch das Verhältnis zwischen staatlichen Bildungseinrichtungen und Familie bestimmt (Von Autorität bis Zärtlichkeit

1989, S. 247 ff.). Familienerziehung wurde, anders als in utopischen und frühsozialistischen Konzeptionen, allerdings als eine unersetzbare Form der Erziehung begriffen.

Die auf die Angleichung der Bildungsstandards gerichtete Idee, das herkömmlich nach unterschiedlichen administrativen Zuständigkeiten gegliederte und nach hoheitlichen Rechten parzellierte deutsche Schulwesen unter einem „Reichsschulgesetz“ zu einer Reichsschule oder zur allgemeinen Nationalschule zu binden, mündete in der DDR in einen zumindest in der deutschen Schulgeschichte unüberbotenen, in den sechziger Jahren vollends durchgesetzten staatlichen Dirigismus. Dieser wurde durch die durchgehende Verankerung der Staatspartei in der Bildungsverwaltung und die uneingeschränkte Geltung der Ziele dieser Partei im Bildungswesen unter schließlicher Klärung von Kompetenzen – Konzentration des SED-Parteiparats auf die „politisch-ideologische Arbeit“ – noch verstärkt. Es entstand die disziplinierteste und organisierteste nichtmilitärische Bürokratie der DDR. Die Arbeit des für die allgemeinbildenden Schulen zuständigen Ministeriums für Volksbildung – Berufsbildung und Hochschulwesen befanden sich in anderer ministerieller Zuständigkeit – wurde auf allen Ebenen systematisch gegen Eingriffe anderer staatlicher Instanzen, auch der FDJ und ihrer Pionierorganisation sowie aller übrigen gesellschaftlichen Organisationen, gesichert. Gesichert wurde die Schule damit auch gegenüber schulunkundigen SED- und Staatsfunktionären. Ein weitgefächertes Schulungs- und Qualifikationssystem, insbesondere die postgraduale fachliche Ausbildung von Schuldirektoren, die systematische Qualifikation von Fachberatern, der Schulräte und der Schulinspektoren<sup>10</sup>, Schulräteseminare, zentrale Direktorenkonferenzen und eine Vielzahl weiterer Unternehmungen steigerten die Autorität und politische Zuverlässigkeit des staatlichen Apparats. Konsequenz, bis hin zu den Kreisschulräten und den Direktoren, wurde das Prinzip der Einzelleitung durchgesetzt. Die kommunalen Rechte in den inneren Schulangelegenheiten wurden de facto beseitigt, die Ressourcenzuteilung in den äußeren Schulangelegenheiten konnte zunehmend im ministeriellen Interesse reguliert werden. Der Schulrat, unter den vormaligen Verhältnissen unmittelbares Organ der Regierung, 1946 dann den kommunalen Körperschaften unterstellt, wurde bei formal fortbestehender Doppelunterstellung wieder zum Glied zentraler Administration. Seine traditionell gegebenen Ermessensspielräume wurden systematisch vermindert. Zählbare Reste der in der Weimarer Zeit insbesondere im Volksschulbereich etablierten und mit dem Neubeginn 1945 wieder auflebenden Praxis kollegialer Schulleitung wurden eliminiert. Insbesondere auf den unteren Hierarchieebenen gewann die Administration auch durch eine beträchtlich erweiterte, schließlich stabile personelle Ausstattung<sup>11</sup> und die damit

10 Den Kreis- und Bezirksschulräten unterstanden entsprechende Schulinspektionen, deren Weisungsrechte zu Beginn der achtziger Jahre auf diese Räte übergingen. Die zentrale Schulinspektion des Ministeriums hatte direkte Zugriffsrechte bis zu den Kreisen.

11 Dem Kreisschulrat standen zumeist 20 und mehr hauptamtliche Mitarbeiter in seiner Abteilung zu Gebote, was die Installierung eines auf alle Belange der Schule bezogenen Apparats zur „Anleitung und Kontrolle“ bedeutete. Dieser schon in den fünfziger Jahren mit den Referaten Außerschulische Erziehung, Vorschulerziehung, Planung und Investition, Haushalt, Schulinspektion, Turnrat, Jugendhilfe und Heimerziehung, Bildstelle, Pädagogisches Kreiskabinett ausgebildete, später erweiterte Apparat des Schulrats war neu. Sein ausgeprägtes Interesse für

mögliche arbeitsteilige Spezialisierung ein im Vergleich zu früheren Bürokratien wesentlich höheres Durchsetzungs- und Kontrollvermögen. Hatte ein Pädagoge wie ADOLF DIESTERWEG in der Hochzeit preußisch-konservativer Schulbürokratie gemahnt, Erziehungsangelegenheiten seien nicht zu behandeln wie „äußerliche Dinge, etwa wie Wegebauangelegenheiten, Eisenbahnen und dergleichen“, hatte er Achtung verlangt für die Erzieher des Volkes, die nicht durch „befehlshaberische, diktatorische Maßregeln, willkürliches Hineinregieren in das Innere der Anstalten, Bekümmern um die Kleinigkeiten der Doktrin und Disziplin, Nichtachten persönlicher Wünsche, knechtische Behandlung“ herabgesetzt werden dürften (DIESTERWEG 1851, S. 768), so trat genau solches ein – in einer Weise, die den Erfahrungshorizont und das Vorstellungsvermögen dieses nackensteifen Schulmanns, auf den zu berufen sich DDR-Schulfunktionäre zu früh geeinigt hatten (GEISSLER/RUPP 1996, S. 112f.), deutlich überschritten haben dürfte. Das so diktatorisch beherrschte, durch keine Gerichtsbarkeit beschränkte Schulwesen erreichte in Überwindung von Unterschieden zwischen lokalen sowie städtischen und ländlichen Verhältnissen einen hohen Ausbaustand. Es sicherte relativ durchgängig seine Zielvoraussetzungen. Indem der Besuch der zehnklassigen Oberschule und die Absolvierung einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung gesetzlich verankert waren, bestand eine zwölfjährige Schul- und Ausbildungspflicht, der ohne Ersatzmöglichkeit in staatlichen Einrichtungen zu genügen war.

Es entsprach der Einheitsschulidee, daß finanzielle Hinderungsgründe für den Besuch weiterführender Schulen schrittweise entfielen – bis hin zur schließlichen Gewährung von Stipendien für alle Direktstudierenden und von Beihilfen für alle Besucher der Erweiterten Oberschule. Jedoch ergingen unter Verletzung des Leistungsprinzips staatliche „Zulassungsbestimmungen“, die die nach eher diffusen Kriterien festgestellten „Arbeiter- und Bauernkinder“ insbesondere in den fünfziger Jahren rigoros bevorzugten und Kinder anderer Schichten drastisch benachteiligten. Die Bildungswege waren zwar strukturell und durch Sozialleistungen geöffnet, jenseits des Grundschulbereichs fand jedoch soziale Auslese, Zurücksetzung, Auswahl nach erwiesener und vornehmlich nach dem Elternhaus prognostizierter politischer Verlässlichkeit statt. Insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR dominierten bei weiter aufrechterhaltenen politischen Loyalitätskriterien und einer möglichst an die soziale Struktur der Bevölkerung gebundene Auswahl<sup>12</sup> Zugangsbeschränkungen hinsichtlich Abitur und Hochschule. Zur Vermeidung von „Qualifikationsüberschuß“ erfolgte eine relativ effizient arbeitsplatzzuführende Kontingentierung, die so nur in der DDR praktiziert wurde. Der Zugang erfolgte nach volkswirtschaftlichen,

Detailfragen von Schule und Unterricht ging weit über das hinaus, was der früheren und selbst der politisch-weltanschaulich und rassenideologisch fixierten Schulaufsicht im NS-Regime zu regulieren wichtig gewesen war.

- 12 Dieses Ziel wurde in den siebziger und achtziger Jahren noch weniger als zuvor erreicht. Zudem hatte es sich durch die Herausbildung einer sozialistischen Dienstklasse, der „neuen Intelligenz“ und Funktionärsschicht, im System historisch überholt. Die „Arbeiter- und Bauernkinder“ kamen nur kurzzeitig, Mitte der fünfziger Jahre bis Anfang der sechziger Jahre, einer Mehrheit unter den Oberschülern und Studierenden nahe (Zahlen bei SCHREIER 1996, S. 41 u. 299). Kinder von Produktionsarbeitern waren an den Einrichtungen der Abiturstufe in den letzten beiden Jahrzehnten der DDR eine Minderheit von etwa einem Viertel der Schulbesucher.

bis hin zu den einzelnen Schulen<sup>13</sup> festgelegten Planzahlen. Mit diesen konnten die Bildungswünsche von Eltern jedoch immer weniger hinreichend bedient werden, so daß – weniger in ausgesprochen ländlichen Regionen<sup>14</sup> – der von etwa fünf bis zehn Prozent der sich Bewerbenden seit jeher mit „Einsprüchen“ und „Eingaben“ teilweise erfolgreich geführte Verdrängungswettbewerb zunahm. Damit machte sich im strukturell offenen Einheitssystem auch Bildungsbeschränkung deutlich geltend. Die Bildungschancen der in den weiterführenden Bildungseinrichtungen insgesamt etwa proportional vertretenen Mädchen verschlechterten sich, da im Auswahlprozeß entwicklungspsychologische Bedingungen bei Jungen stärker berücksichtigt, vor allem aber auch Vorsorge für die Erfüllung der staatlichen Aufgaben zur Gewinnung von Berufsoffiziersbewerbern<sup>15</sup> getroffen werden sollten (KAHSCHKE 1995).

Der Besuch der weiterführenden Bildungseinrichtungen, für den mit der Belegung eines fakultativen Sprachkurses ab Klasse 7 erstmals vorentschieden war<sup>16</sup>, konnte durch Relegation, etwa Verweisen<sup>17</sup> von allen (Erweiterten) Ober-

- 13 Konkret konnte dies beispielsweise heißen, daß eine zweizügige Schule die Möglichkeit hatte, aus ihren Abschlußklassen mit vielleicht 50 Schülern fünf Schüler zur Erweiterten Oberschule zu delegieren. Darunter sollten möglichst drei Jungen und zwei Mädchen sein. Die Auswahl sollte möglichst die soziale Struktur der Klasse bzw. der Klassenstufe berücksichtigen, ebenso den Berufswunsch der sich Bewerbenden, auch ihre politische Engagiertheit. Die besten Chancen hatte so bei zumindest gleichen Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen wie die übrigen Bewerber ein in der FDJ-Leitung tätiger Junge aus der Familie eines Produktionsarbeiters mit dem Berufswunsch Offizier, ebenso ein Mädchen gleicher sozialer Herkunft und politischer Funktion mit dem Berufswunsch Lehrerin. In Klassen mit mehreren besonders leistungsstarken Schülern kam es regelmäßig zu Härtefällen. Die endgültige Regulierung der einzelnen Quotierungen versuchte die Auswahlkommission beim Kreisschulrat zu erreichen. Auch auf die Einhaltung einer bestimmten Quote von Kindern aus für staatsloyal gehaltenen Pfarrersfamilien, die in den Konsistorien Rückhalt in Eingabeverfahren hatten, wurde zentral geachtet.
- 14 Nicht immer konnten in diesen Regionen die festgelegten Planpositionen erfüllt werden, insbesondere nicht hinsichtlich des angestrebten Arbeiter- und Bauernanteils. Solche Unterschiede bedingten, daß es für Kinder aus nichtproletarischen Elternhäusern in ländlichen Regionen und wenig industriell geprägten Städten größere Zugangschancen gab.
- 15 Bei etwa gleichbleibenden Sollstärken der „bewaffneten Organe“, aber schwächer werdenden Schülerjahrgängen entstanden generell Nachwuchsprobleme. Leistungsstarke Schüler sahen ihre berufliche Perspektive kaum im Offiziersberuf, für den jedoch angesichts der militärtechnischen Entwicklung und des relativ niedrigen Niveaus allgemeinbildender Abschlüsse der aktiven Offiziere Bewerber mit Abitur dringend nachgefragt waren.
- 16 Formale Kriterien für die Zulassung traten insbesondere in den achtziger Jahren gegenüber einer Auswahl anhand von durch langfristige Beobachtung gewonnenen „Persönlichkeitseinschätzungen“ der potentiellen und tatsächlichen Bewerber zurück. Maßgebend waren „Lernwille und Lernbedürfnis“, „intellektuelle Fähigkeiten“, „geistige Beweglichkeit und Selbständigkeit“, „Stabilität des Studienwunsches“, „Verbundenheit mit dem Staat“ (KAHSCHKE 1995, Dok. 21/18ff./1986).
- 17 Als Mittel der Schulzucht – „wenn die gewöhnlichen Zuchtmittel der Schule versagt haben oder ein solches Vergehen vorliegt, daß beim Verbleiben des Schuldigen üble Folgen zu befürchten wären“ – war die Verweisung im vormaligen deutschen Höheren Schulwesen, neben Ehrenstrafen, Tadel, Eintrag, ein- und zweistündigem Arrest (Knabenschulen), statthaft. Zwar hat die Schule der DDR die vormalig in den Volksschulen zugelassene Prügelstrafe, Freiheitsstrafen (einschließlich Nachsitzen), auch Strafarbeiten und verschiedene Formen der Ehrenstrafe (Aufstehen, In-der-Ecke-Stehen, Vor-der-Tür-Stehen u.ä.) schulrechtlich – ungeachtet des Fortlebens eines Teils dieser Strafformen in der Praxis von Lehrern und Erziehern – beseitigt, in ihrer Schulordnung aber nicht grundsätzlich mit der Schulstrafe gebrochen. Zur Sicherung der verfassungsmäßigen (demokratischen) Ordnung sind unter den Verhältnissen auch der Weimarer Republik Schüler von der Höheren Schule verwiesen worden – der spätere

schulen der DDR<sup>18</sup>, auch aus rein politischen Gründen beendet werden. Mit dem Gedanken, daß auch ihren Kritikern das Recht auf Inanspruchnahme der staatlichen Bildungsleistungen zustehe, war die DDR in ihrem Machtverständnis grundsätzlich überfordert.

Die massive Zurückdrängung reformpädagogisch-schulreformerischer Ideen zu Beginn der fünfziger Jahre zielte auf eine höchstmögliche Gleichgerichtetheit von Erziehung und Unterricht, ebenso auf die planwirtschaftliche Berechenbarkeit eines von der Schule basal zu produzierenden gesellschaftlichen Bildungspotentials. Alle „Methoden der Spielerei, der Tändelei, des pädagogischen Liberalismus, der Verniedlichung und des kindischen Getues“ waren verpönt, weil sie „das Kind nicht zur Arbeit erziehen, den Unterricht und das Lernen nicht als angestrenzte geistige Arbeit betreiben, die Kräfte des Kindes nicht entwickeln und die Arbeit und das Lernen und die Auseinandersetzung mit der Natur und seine Bewährung im gesellschaftlichen Leben dem Kinde selbst überlassen“ (DORST 1953, S. 130). Diese Erziehungsauffassung hielt sich bis zum Ende der DDR, als es letztmals für notwendig gehalten wurde, gegen „Kindtümlelei“ zu argumentieren. Traditionelle „Lernschule“ wurde, verbunden mit einem zeitweise rigiden, immer präsenten Prüfungs- und Bewertungssystem, wieder restauriert. 1951 entstand erstmals ein „einheitliches Lehrplanwerk“, die Schulbuchproduktion war bei einem Verlag monopolisiert. Lehrpläne waren Staatsdokumente, ihre Einhaltung dem Lehrer unbedingt geboten. Ein reglementiertes, „einheitlich handelndes Pädagogenkollektiv“ sicherte die Einheit und Widerspruchsfreiheit der dem Kind entgegentretenden schulischen Organisation. Als Resultat der Einwirkung von entgegengesetzten Erziehungsprinzipien auf den heranwachsenden Menschen wurde der „Verlust der Urteilsfähigkeit“ erwartet, das Kind habe in der Familie wie in der Schule ein „Recht darauf, vor einer widersprüchlichen Erziehung bewahrt zu werden“ (Kleine Enzyklo-

Schriftsteller STEFAN HEYM beispielsweise wegen Veröffentlichung eines Gedichts. Unter den Bedingungen der DDR war die völlige oder bedingte Verweisung von der Oberschule jedoch grundsätzlich (auch) abschreckendes Disziplinierungsinstrument einer Diktatur.

- 18 Von den zu Beginn der achtziger Jahre ca. 22.000 Schülerinnen und Schülern an den ca. 260 Erweiterten Oberschulen der DDR wurden nach der internen Statistik des Ministeriums für Volksbildung aus unterschiedlichen Gründen – in aller Regel „Disziplinarfälle“, „Verstöße gegen die Moral“, Fälle „politischer Provokation“ – beispielsweise 1979 39, 1980 45, 1981 42 und 1982 ebenfalls 42 Schüler für die Dauer von mindestens zwei Jahren relegiert (Angaben zur Zahl der Relegationen nach SCHNEIDER 1995). Zu wesentlichen Abweichungen von diesen Zahlen kam es im Frühjahr 1953 mit – letztlich – 244 und im Herbst 1961 mit 159 „politischen Fällen“ von Relegierung (GEISSLER 1996, S. 356; GEISSLER/WIEGMANN 1996, S. 151). Auffassungen, die die Relegation von kritischen Oberschülern (GEISSLER 1997b) quasi als Alltagsgeschäft der Schule in der DDR erscheinen lassen (LASSAHN 1996, S. 453), müssen sich als wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung auf diese gegenwärtig bekannten Fälle beziehen. Insbesondere die Fälle von politischer Relegation 1950, 1956, 1965 und 1968 bedürfen der weiteren Nachforschung. Jede Relegation kennzeichnet das politische System. Allerdings treffen die Relegationen nur bedingt Alltagserfahrung unterschiedlicher Generationen in einer 40jährigen Geschichte. Eher gedeckt scheint die auch durch interne Lageberichte bestätigte Erfahrung, daß es in jeder beliebigen höheren Schulklasse – und dem latenten Kritikpotential in der DDR entsprechend – stets zur Genüge Schülerinnen und Schüler „mit kritischem Verhalten gegenüber den gesellschaftlichen Zuständen“ (ebd.) gab. Vielleicht sind Andeutung und Androhung, die unausgetragene politische Spannung, das Auffinden und Einhalten von Grenzen in diesem Verhältnis, auch die stillschweigende Übereinkunft ein Signum des ohne Meinungsfreiheit politisierten Schulalltags in der DDR gewesen.

pädie 1960, S. 112). Das Grundmuster entsprechender einheitlicher Erziehungskonzeption, Schulpädagogik und der „didaktischen Prinzipien der deutschen demokratischen Schule“ (Didaktik 1959, S. 153ff.), deutscher Schule nicht fremd, durch Adaptionen aus der Sowjetpädagogik aber noch strenger gezeichnet, hielt sich trotz Modifikation, Abschwächung, Neuerung, zugleich auch mit manchem Ausbau bis zum Ende der DDR. Es vermochte in der Schule als ein an Formungspädagogik gehaltenes Klasse-Stunde-System, mit seiner Lehrerzentriertheit und dominanter Frontalität des Unterrichts, die Praxis weitgehend zu prägen.

Allerdings gab es Gründe genug, daß dieses System – wie auch die übrigen systemischen Maßregeln – mit dem vorgegebenen Ideal nicht identisch werden konnte. Die ministerielle Regelungsflut selbst ist Indiz dafür, daß Schule nicht so war, wie sie sein sollte. Durch die Forschung hinsichtlich der Schule in der DDR bislang gänzlich unberücksichtigt und nicht kalkuliert ist übrigens die Fortschreibung des sogenannten „Schulschlendrians“, die trotz der Vorleistungen der Lehrerbildung, der anschließenden administrativen Kontrolle und der Dichte pädagogischer Ratgeberliteratur nicht DDR-typisch zu professionalisierende, vielgestaltig variierende, eigenwillig und „naiv“ sich konstituierende Praxisbewältigung vornehmlich jener Lehrerinnen und Lehrer, die sich in Pädagogikvorlesungen, wenn sie diese besuchten, gelangweilt, Literatur nicht gelesen oder verinnerlicht hatten.

## 5. Fazit

„Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftige“, deshalb „Vereinigung der Jugend aller Stände in denselben Anstalten“, das sei, so lautete das bildungspolitische Fazit DIESTERWEGS im Jahre 1866, zuoberst „in der demokratischen Republik“ die „Realisierung des richtig aufgefaßten Begriffs der Gleichheit“. Der einzelne habe Anspruch auf die Ausstattung zur Erreichung seiner Bestimmung „nach der Verschiedenheit individueller Begabung, selbständig und frei gewählter Lebenszwecke“, mehr aber nicht (DIESTERWEG 1989, S. 285). Während DIESTERWEG als einer der Väter der später unter dem Begriff der „Einheitsschule“ versammelten Gleichheits- und Ausgleichskonzepte selbstverantwortliche Subjekte in eine eben durch diese Selbstverantwortung veränderbare Gesellschaft entlassen wollte, hat die Schule der DDR immer härter daran gearbeitet, alle Heranwachsenden nach den zu Gesetzmäßigkeiten erklärten Zwängen einer erstarrten Gesellschaft zu formen, in der Lebenszweck schließlich nur staatlich sanktioniert oder feindlich-negativ sein konnte. Hatten die Vertreter des Einheitsprinzips vormals ein vom Kindergarten bis zur Hochschule durchlässiges Schulsystem gefordert, um „freie Bahn jedem Tüchtigen“ zu schaffen, so war in der DDR-Realität diese Bahn vor allem zu deren Ende hin nur jenen Tüchtigen gegeben, die ihre Formung für einen nach „gesellschaftlichen Erfordernissen“ bestimmten Lebenslauf mehr oder weniger geschehen ließen.

Die Begründer der Einheitsschulidee hatten die solide ausgestattete, sachkundig geleitete, von befähigten Lehrern kreativ gestaltete, für alle verbindliche und nach Neigung und Befähigung bis zu den höchsten Bildungseinrichtungen

offenstehende, weltanschauliche Unterschiede überbrückende, an Humanitätsideen gebundene, Dualität der Bildung ausschließende, Spezialisierung fördernde, frühzeitige Selektion jedoch ausschließende, „Kinderstube“ nicht schon für „Begabung“ haltende Nationalschule zumindest als Regelschule für jene schulpolitische und pädagogische Lösung gehalten, die der Gleichheit und Gerechtigkeit in der Menschenbildung am angemessensten ist. Diese Idee – gewiß nicht von jedem für schlüssig, befriedigend oder akzeptabel gehalten – galt dem mündigen Staatsbürger, der freien Selbstbestimmung und einer solidarischen Gesellschaft. In der DDR hingegen bestand zwar ein strukturell durchlässiges, koedukatives, auf allen Stufen unentgeltliches, zudem Sozialleistungen und kontrollierte Freizeitangebote mannigfaltig bietendes Schulsystem. Dieses System war jedoch – nicht mehr vereinbar mit der Ausgangsidee – ideologisch und erzieherisch geschlossen, gänzlich zentralstaatlich dirigiert und kontrolliert, inhaltlich minutiös und verbindlich ausgestaltet. Es wurde durch in diesem Sinne gleichgerichtete gesellschaftliche Erziehungskräfte<sup>19</sup> unterstützt und war auf effiziente gesellschaftliche Verwertbarkeit gerichtet, mithin ein autonomie- und alternativloses System, darauf angelegt, eine sozial und politisch selektive, klassenkämpferische Umkehrfunktion zu erfüllen. In der DDR gab es – ungeachtet der Tatsache, daß „Einheitsschule“ auf absehbare Zeit ein in der Schulwelt etabliertes Phänomen bleiben wird – wohl doch keine Einheitsschule, deren „Problematik und Widersprüchlichkeit“ sich in der „ideologischen Funktionalisierung“, „strukturellen Unbeweglichkeit“ und „bürokratischen Reglementieren“ (UHLIG/LOST 1993, S. 63) bereits erschöpfte.

In der Theorie und der Praxis der nach dem Einheitsprinzip organisierten Schule stand Bildung unter dem konsequent durchdachten Herrschaftsanspruch. Konnte die anfängliche Strukturierung der DDR-Schule eingeschränkt noch als auf soziale Gerechtigkeit zielend verstanden werden, so verletzte das politisch-ideologische Selektionsprinzip das proklamierte Recht auf gleiche Bildung und auf Chancengleichheit für alle elementar. Eine Pädagogik, deren Ziel es ist, den Menschen freizugeben, mündig und selbsttätig zu machen, war mit der Intention einer ausgeprägten ideologischen Erziehung und einer doktrinären weltanschaulichen Bildung, die wie selbstverständlich auch auf den Erwachsenen lag, verworfen. Man muß die Einheitsschulidee und ihre Prinzipien unzureichend aufgefaßt haben, um sie unter diesen Bedingungen als konsequent realisiert zu begreifen. Selbst das Einheitsprinzip im engeren Sinne, betrachtet lediglich als Strukturprinzip, war in seiner Verwirklichung unauflösbar an die Regulative der DDR-Staatmacht gebunden. Es erreichte nur unter deren Bedingungen seine Funktionalität, so daß es als Erfahrung auch nur in diesem Zusammenhang bereitgestellt werden konnte und kann.

19 Zu diesen „Kräften“ gehörten vornehmlich die von der SED dominierten Elternvertretungen, Pionier- und Jugendorganisation, Betrieb und Volksarmee. Ein organisatorischer Zusammenschluß der Elternvertretungen war schon mit dem Schulgesetz von 1946 unterbunden, so daß im Gegensatz zu den im Volksbildungsbereich üblichen zentralistischen Parallelstrukturen von SED sowie Kinder- und Jugendorganisation Elterninteresse nur isoliert voneinander artikuliert werden konnten. Im übrigen gab es – ganz entgegen der Tradition – auch kein pädagogisches Vereinswesen.



## Archive

DIPF/BBF-Arch. – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv.  
 SAPMO-BArch. – Stiftung Parteien und Massenorganisationen der DDR. Bundesarchiv.

## Literatur

- BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- DIE DEUTSCHE EINHEITSSCHULE. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Im Auftrag des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins bearbeitet von J. TEWS. 2. Aufl., Leipzig 1916.
- DIDAKTIK. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Anhang: Schulleitung und Schulverwaltung. Berlin 1959.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 2 Bde. Essen 1851, S. 768.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von G. GEISSLER und K.-H. GÜNTHER. Bd. II. Berlin 1989.
- Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. 4. Folge: Von 1917 bis 1945. Von der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution 1917 bis zur Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus 1945. Ausgewählt und erläutert von einem Autorenkollektiv mit einer Einleitung von H. LEMKE. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXIII.) Berlin 1985.
- DÖBERT, H.: Wege zur Hochschule in der DDR. Eine bildungsgeschichtliche Dokumentation. Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1994.
- DORST, W.: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1953.
- ECKARDT, P.: Gerhart Neuner und die Pädagogik der ehemaligen DDR. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996) 2, S. 277–291.
- EINHEITLICHKEIT und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich von einem Autorenkollektiv unter Leitung von W. KIENITZ. Berlin 1973.
- FUCHS, H. W./REUTER, L. R. (Hrsg.): Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989–1994). Opladen 1995.
- GEISSLER, G.: Zur Geschichte der Schulbürokratie in Deutschland. In: Vergleichende Pädagogik 26 (1990), S. 254–259.
- GEISSLER, G.: Landfriedensbrecher. In: Deutsche Lehrerzeitung 44 (1997), S. 15–16.
- GEISSLER, G.: Sachverständigengutachten für das Sächsische Landesarbeitsgericht vom 27. 4. 1995 (27 S.). Vortrag in der mündlichen Verhandlung des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 11.3.1997 (Ms.).
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimgedientlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a. M. 1996.
- GEISSLER, G./BLASK, F./SCHOLZE, TH.: Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung in der DDR in Dokumenten. Eine Publikation des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin 1996.
- GEISSLER, G./RUPP, H. F.: Diesterweg zwischen Forschung und Mythos. Texte und Dokumente zur Forschungsgeschichte. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- GÜNTHER, K.-H.: Geschichte der Einheitsschule. In: Pädagogische Enzyklopädie. Bd. 1. Berlin 1963.
- KAHSCHKE, R.: Projekt „Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts der DDR. Volksbildung und Staatsbürger der DDR – Dokumente und Lesart“. Potsdam 1995 (Ms., Standort Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg).
- KLEINE ENZYKLOPÄDIE Das Kind. Leipzig 1978.
- KLEINE PÄDAGOGISCHE ENZYKLOPÄDIE. Berlin 1960.
- LAASAHN, R.: „Wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung gegen Krisengerede“. Gespräch mit GERHARD P. BUNK. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996) 3, S. 453–457.

- MATERIALIEN zur Abhandlung von Lothar Gläser. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Jg. 10. Berlin 1970.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993.
- NEUNER, G.: Zwischen Wissenschaft und Politik: Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln 1996.
- PÄDAGOGISCHES WÖRTERBUCH. Berlin 1987.
- SCHNEIDER, I.: Materialsammlung zum Thema „Benachteiligung von Schülern und Lehrern aufgrund ihres kirchlichen Engagements“ (Ms., Standort: Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg). Potsdam 1995.
- SCHREIER, G.: Begabungsförderung in der DDR. In: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Wissenschaftliche Kommission. O. ANWEILER (Leitung), W. MITTER, H. PEISERT, H.-P. SCHÄFER, W. STRATEN-WERTH. Köln 1990, S. 551–560.
- SCHREIER, G.: Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989. Köln/Weimar/Wien 1996.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- UHLIG, CH./LOST, CH.: Einheitsschule im 20. Jahrhundert. Geschichte, Probleme und der Realisierungsversuch in der DDR. In: Jahrbuch für Pädagogik 1993. Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende. Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt a. M. 1993, S. 53–66.
- Volksbildung in der DDR. Informationen über Ziele, Inhalte, Ergebnisse. Berlin 1984 (Aus erster Hand).
- VON AUTORITÄT BIS ZÄRTLICHKEIT. Erziehung des Kindes in der Familie. Hrsg. von E. SCHARNHORST und H.-J. SCHILLE. Leipzig 1989.
- ZYMEK, B.: Die DDR – ein Sonderfall in der deutschen Bildungsgeschichte? Ein sozial- und bildungshistorischer Beitrag zur Erinnerung an die Zukunft. In: Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungswesen als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6. bis 8. Dezember 1995. Pädagogisches Landesinstitut, Brandenburg 1997.

*Anschrift des Autors*

P.D. Dr. Gert Geißler, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
Postfach 171138, 10203 Berlin